

Kijken én meedoen

Door: Diny van der Aalsvoort

Spelen heeft een universele betekenis, in elke cultuur bestaat spel. Maar wat er onder spel verstaan wordt, verschilt per cultuur (Göncü, Abel en Boshans, 2010). Als pedagoog dien je daarom de verbinding tussen spel en cultuur te versterken. Göncü et al. (2010) bevelen onder andere aan dat de professional meespeelt met het kind. Het gaat dan om praten met het kind in de context van het spel, want hoe beter je de cultuur begrijpt waarin het kind opgroeit, hoe beter je zijn spelgedrag kan duiden. Hoe beter je dan ook kan bepalen hoe je het gevoel van competentie bij het kind kan bevorderen omdat dit immers ook cultuurgebonden ontwikkelt. Toch is dat gemakkelijker gezegd dan gedaan: samen spelen met het kind, praten met het kind in de context van spel.... Een continuüm van spel wellicht?



Een continuüm van spel?

Als we willen begrijpen hoe de onderwijsleeromgeving het kind tot spelen brengt en hoe het kind de omgeving nodig heeft om zich te kunnen ontwikkelen, is het noodzakelijk om van leerkrachten te weten welke rol zij zichzelf toekennen bij spel in de onderwijsleeromgeving. Door de jaren heen is er veel geschreven over een zogenaamd 'continuüm van spel'.

Miller en Almon (2009) spreken van een continuüm in de onderbouw. Bij het ene uiterste van het continuüm is sprake van laissez-faire: kinderen spelen maar zonder steun van volwassenen en dit mondt vaak uit in chaos. Bij het andere uiterste van het continuüm gaat het om een klas die een zeer gestructureerde didactische omgeving biedt waarbij de leraar instructie geeft en er weinig tot geen ruimte is voor spel. Tussen deze twee uitersten is sprake van een rijke onderwijsleeromgeving waarin kinderen de wereld om hen heen verkennen en waarbij de leraar actief betrokken is, en een speelse klas waarin leraren het leren begeleiden met rijke, op ervaringen van de kinderen berustende activiteiten.

Bewust kiezen

Volgens Miller en Almon (2009) dienen leerkrachten een bewuste keuze te maken in de onderbouw: evenwichtig ruimte bieden voor spel dat door kinderen wordt ingezet in het bijzijn van betrokken leraren en gerichte activiteiten als leraar begeleiden. Deze conclusie trekken ze op basis van uitkomsten van onderzoek naar de manier waarop jonge leerlingen op school de tijd doorbrengen.

Een zorgelijk punt dat ze melden is *dat leraren vaak niet goed weten waarom spel belangrijk is voor de ontwikkeling*. Daardoor wordt ruimte voor spel al snel opgegeven omdat ze denken dat het beter is al vroeg te beginnen met het aanleren van lezen, rekenen en schrijven. De tijd voor spel is dan zeer beperkt, de inrichting van een omgeving die spel uitlokt is arm, en de ruimte voor vormen van spel is gering. De auteurs betogen dat leraren weer moeten leren om ruimte te maken voor spel. Dat kan alleen als ze goed weten hoe ze dit kunnen aanpakken.

Speels onderwijzen

Als het gaat om activiteiten in groep 1 en 2 die deel uitmaken van het curriculum van de onderbouw spreekt men in de Engelse onderzoeksliteratuur van playful learning (Hirsh-Pasek, Michnick Golinkoff, Berk, & Singer, 2009). Vertaald in het Nederlands zou je eerder spreken van speels onderwijzen met het oog op speels leren. Speels aanbieden van een activiteit is immers niet hetzelfde als het kiezen van een activiteit door de leerling zelf. Siraj-Blatchford (2009) heeft een model ontwikkeld over speels onderwijzen waarin de pedagoog langzamerhand komt tot volhardend delen van gedachten (sustained shared thinking) met het kind. Met een activiteit (playful activity) beoogt de pedagoog het kind op een speelse manier te betrekken:

- beginnen met betekenisvolle communicatie met de ouders/opvoeders: bevorderen van gevoelens van veiligheid;
- daarbij en daarna activiteiten die spel uitlokken met symbolen zoals poppen en bouw materiaal: praten en handelen met het materiaal dat het kind betreft bij zijn spel;
- vervolgens rollenspel uitlokken: meegaan in het verbeeldend spel van het kind maar ook uitlokken van nieuwe ervaringen in dat spel;
- tenslotte een overgangsdomein met activiteiten die schoolse vorderingen bevorderen: met de activiteit wordt leren beoogd en de leerkracht doet tijdens het spelen een expliciet beroep op het denkend vermogen van het kind.

Leidsters en leerkrachten die deze fasen begrijpen en gebruiken hebben er houvast aan bij het in contact treden met het kind. Uit onderzoek van Siraj-Blatchford en haar collega's blijkt dat kinderen die op deze manier bij activiteiten betrokken zijn geraakt later de beter presterende leerlingen zijn gelet op schoolse vorderingen.

Leerkrachten die de fasen van spel van een kind begrijpen en gebruiken, hebben er houvast aan bij het in contact treden met het kind. Uit onderzoek blijkt dat kinderen die op deze manier bij de activiteiten betrokken zijn, later de beter presterende leerlingen zijn. (Siraj-Blatchford)

Een steiger voor het kind en co-constructie

Jordan (2009) gaat niet in op het ontwikkelingsverloop dat je bij kinderen aantreft tijdens spelen zoals Siraj-Blatchford dat doet maar beschrijft twee manieren om met het kind te werken als het gaat om samen spelen met het oog op het bevorderen van leerervaringen. De eerste noemt ze scaffolding. Leren voltrekt zich omdat de leraar een 'steiger' biedt. Deze aanpak sluit aan bij Vygotsky's opvatting over leren in de zone van de naaste ontwikkeling. De steiger is bedoeld om met het kind samen te komen tot een sociale interactie; daarin overleggen ze om tot een gezamenlijke, gedeelde kijk op de situatie te komen waarin de taak moet worden uitgevoerd, waarna het kind op enig moment de leerervaring verinnerlijkt.

De tweede manier die Jordan (2009) noemt is co-constructie. Ze bedoelt daarmee het gezamenlijk betekenis geven aan een activiteit. In dialoog komen leerkracht en kind tot het ontdekken van nieuwe kennis waarbij die van de leraar en van de leerling gelijkwaardig zijn. Het effect van deze benadering is dat begrip en inzicht bij beide partijen toenemen. De leraar begrijpt beter hoe het kind de taak begrijpt. De leerling raakt meer toegeest om zijn nieuw verworven kennis en inzicht in nieuwe situaties te gebruiken, want hij voelt zich er meer verantwoordelijk voor. Het spreekt voor zich dat deze insteek een krachtig middel lijkt om de balans te waarborgen tussen speels onderwijzen via scaffolding, en ruimte voor spel dat door het kind wordt geïnitieerd.

Greep krijgen op je rol

De eerder genoemde opvattingen over hoe speels onderwijzen en spelend leren via de pedagoog zijn te bevorderen vragen om begrip over je rol als pedagoog. Wat moet ik als pedagoog nu eigenlijk doen in dat spel? Lenz-Taguchi (2010) stelt dat dit een vraag is naar professionele vaardigheid die geleerd moet worden. De pedagoog dient te leren hoe je betekenisvol deelneemt aan een activiteit die door het kind wordt opgevat als spel. Ze heeft haar gedachtegoed daarover uitgewerkt in wat zij noemt intra-actieve pedagogiek. Ze doelt daarmee op de relatie tussen leerlingen en leerkracht die verder gaat dan inter-persoonlijk contact en het delen van intrapersoonlijke belevingen. Het gaat om loslaten van doelen bij spelen als activiteit. Er is sprake van een open einde: er is geen 'echt' spel of een 'echt' kind' of 'echt' ontwikkelen, dus is er ook geen 'beste' manier om te leren of te spelen. De speler en zijn omgeving zijn zo hecht met elkaar verbonden dat alleen al de ruimte waarin je met elkaar verkeert de mogelijkheden om te handelen beïnvloedt. Het bewust gebruik maken van dit besef moet voorop staan bij de professional.

Het gaat om het loslaten van doelen bij spelen als activiteit.

De speler en zijn omgeving zijn zo hecht met elkaar verbonden dat alleen al de ruimte waarin je met elkaar verkeert de mogelijkheden om te handelen beïnvloedt.

In deze pedagogiek is documenteren, notities maken op basis van observaties, daarom heel belangrijk. In de manier waarop een professional documenteert over kinderen worden de consequenties van intra-actieve pedagogiek duidelijk. De toepassing van deze pedagogiek beschouwt Lenz-Tachuci als een opdracht aan de opleiding van de latere professionals. Zij doelt daarmee op de pedagogen in het Zweedse opleidingssysteem. In dit systeem is sprake van een doorgaande opvang voor kinderen vanaf een half jaar tot zes jaar. Daarna gaan de kinderen naar de basisschool. Leren pedagogisch te documenteren vindt plaats in de opleiding van studenten op basis van opdrachten op de stageplaats.

Vertragen en versnellen

Pedagogische documentatie bevat twee elementen.

- Het eerste is circulaire documentatie. Dit betreft het beschrijven van wat er gebeurt, hoe spel 'ontluikt', wat de betekenisvolle gebeurtenis was die aanleiding was tot spel. Er is sprake van 'vertragen': er verstrijkt tijd tussen de perceptie van spel en het handelen zelf. Er is tijd voor nadenken over wat er gebeurde. De pedagoog kijkt toe.
- Het tweede element is horizontale documentatie. Dan gaat het om praten over wat er gebeurde met het kind/de kinderen, en proberen vast te stellen wat de pedagogische situatie onder druk zette waardoor er wat gebeurde, waardoor je spel zag ontvouwen. Er is sprake van 'versnellen': er gebeurde iets en al pratend en handelend veranderde dit ook weer. Er verstrijkt geen tijd tussen opmerken en handelen, en het denken bij de kinderen voltrekt zich vanwege problemen die ze al spelend tegen komen; door dit te delen krijgen kind en pedagoog beide meer inzicht in wat er gebeurt: het observeren doet iets met de pedagoog en dit is betekenisvol voor het contact met het kind. De pedagoog doet mee.

In pedagogische documentatie komt de wederzijdse afhankelijkheid van theorie en praktijk naar voren en dat is de kern van intra-actieve pedagogiek. Lenz-Taguchi heeft haar gedachtegoed veel rijker uitgewerkt dan uit deze bijdrage kan blijken. Zo is ze zeer uitgesproken over de betekenis van pedagogiek. Het gaat haar om het open einde. Er is sprake van prospectie, van oneindige mogelijkheden. Door het deelnemen aan spel doe je recht aan het open einde





van spel: er kan van alles gebeuren en daarmee kan er van alles geleerd worden.

Het is aan de opleiders om beide vormen van observeren bij studenten onder de aandacht te brengen en te oefenen in opleidingssituaties tijdens lessen en op de stageplaats. Lenz-Taguchi geeft diverse voorbeelden in haar boek die prikkelen om uit te proberen. Een voorbeeld:

'Maak een figuurtje van klei dat zo groot is als je hand, dat op een been staat. Doe dit in tweetallen maar maak ieder je eigen figuur. Er mag gepraat worden tijdens het kleien. Maak notities tijdens het kleien, maak foto's, bespreek notities en foto's en los de klei vervolgens weer op in water'

We hebben dit voorbeeld uitgeprobeerd met de leden van de kenniskring van het Lectoraat Spel. Al doende bleek het gesprek als vanzelf in het hier en nu te komen: er werd gesproken over het concrete handelen. Toen alle beeldjes er stonden, gaf de groep commentaar op de beeldjes en er bleken als vanzelf thema's ter sprake te komen over het materiaal, over wat men wilde maken en wat ervan gelukt was gelet op de moeilijkheid om een figuurtje op een been in balans te krijgen, kortom... diverse thema's, die gerelateerd zijn aan het spelen kwamen aan bod. Wat mij opviel was dat dit zo moeiteloos ging, dat de betrokkenheid van de deelnemers zo groot was.. dat er sprake was van een proces en dat het worstelen met de klei als vanzelf leidde tot plezier en een open einde, de kenmerken van spel dus. De deelnemers ervoeren de activiteit als iets bijzonders, als iets plezierigs en als een schok van herkenning: we waren aan het spelen...

Het vergt nogal wat inzicht en oefentijd om de balans tussen spelen uitlokken en mee mogen doen als speler te vinden. Ruimte voor het uitproberen van studenten met de opleiders samen tijdens de opleiding en ruimte voor uitproberen op de stageschool met feedback van een ervaren pedagoog en met opleiders naar aanleiding van stagervaringen maken de student wijzer over zijn vaardigheid om het continuüm van spel in zijn groep mogelijk te maken kan.

Diny van der Aalsvoort was van januari 2008 tot 2012 als lector verbonden aan Hogeschool Utrecht. Op de slotconferentie van het Lectoraat Spel op 21 juni zijn de opbrengsten van de verschillende onderzoeken gepresenteerd. De producten zijn gebundeld op een DVD. Deze bevat naast alle producten een korte film waarin kinderen en volwassenen vertellen wat spel voor hen betekent en waarom spel zo belangrijk is. Diny van der Aalsvoort werkt sinds maart 2011 ook bij Saxion Hogeschool en is daar als lector Rekenen-wiskundendidactiek actief. Uiteraard vergeet zij spel niet. g.m.vanderaalsvoort@saxion.nl

Bronnen

- Göncü, A., Abel, B., & Boshans, M. (2010). *The Role of Attachment and Play in Young Children's Learning and Development*. In K. Littleton, C. Wood, & J. Kleine Staarman (Eds.), *International Handbook of Psychology in Education* (pp. 35-72). London: Emerald Group Publishing Ltd.
- Hirsh-Pasek, K., Michnick Golinkoff, R., Berk, L., & Singer, D. G. (2009). *A mandate for Playful Learning in Preschool*. New York: Oxford.
- Jordan, B. (2009). *Scaffolding learning and co-constructing understandings*. In A. Anning, J. Cullen, J., & M. Flear (Eds.), *Early childhood education* (pp. 39-52). Los Angeles: Sage.
- Lenz-Taguchi, H. (2010). *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education*. London: Routledge.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten*. New York: Alliance for Childhood.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). *Conceptualizing progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking on early childhood education. A Vygotskian perspective*. *Educational and Child Psychology*, 26(2), 77-87.